

APRENDER JUNTOS: PROJETO DE APOIO CURRICULAR ENTRE PARES

LEARNING TOGETHER: PEER CURRICULAR-SUPPORT PROJECT

Mário Rui Lourenço¹

Joaquim Machado²

Resumo

Várias escolas reconhecem as vantagens da aprendizagem cooperativa e usam-na como estratégia de promoção do sucesso escolar. O nosso estudo incide num projeto de aprendizagem entre alunos da mesma turma, apresenta as suas principais características, identifica as perceções dos alunos relativamente à sua participação no projeto e ao funcionamento e impacto deste nos resultados académicos e no ambiente de aprendizagem. A análise dos dados obtidos destaca a sociabilidade, a horizontalidade relacional e a confiança entre os pares e constata a predominância do carácter conteudista da aprendizagem e de metodologias que favorecem a memorização e a exercitação com vista à prestação de contas nas provas de avaliação sumativa.

Palavras-chave: Cooperação, estudo em grupo, apoio de pares, comunidade de aprendizagem.

¹ Agrupamento de Escolas de Pedrouços – Porto, Portugal. psicologia@escolasdepedroucos.com

² Autor de correspondência [a título de exemplo, não é necessário ser o primeiro autor].

Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia – Porto, Portugal. jmaraujo@porto.ucp.pt

Abstract

Several schools recognize the advantages of cooperative learning and use it as a strategy to promote school success. Our study focuses on a learning project among students belonging to the same class, presenting its main characteristics, identifying students' perceptions regarding their participation in the project and its functioning and impact on academic results and on the learning environment. The analysis of the obtained data highlights the sociability, the relational horizontality and the trust between the pairs, and it notes the predominance of the content-based learning and of methodologies that favor memorization and training oriented towards the final evaluation.

Keywords: Cooperation, group study, peer support, learning community.

1. Introdução

A aprendizagem cooperativa apresenta características que a distinguem da aprendizagem baseada na competição e/ou no individualismo e apresenta vantagens sociais, psicológicas e académicas que estão na base de várias experiências como estratégia de promoção do sucesso escolar. As diferenças estabelecidas na literatura entre cooperação e colaboração e, por consequência, entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa permitem caracterizar o modo composto de algumas dessas experiências.

Este artigo apresenta um projeto escolar, designado Apoio Curricular entre Pares, que se pretende inscrever no paradigma da aprendizagem colaborativa entre os alunos da turma, e o estudo de natureza qualitativa realizado na escola com o objetivo de identificar as percepções dos alunos sobre as práticas de aprendizagem cooperada no âmbito do referido projeto. O estudo centra-se nas características dos alunos e nas vantagens que eles atribuem ao projeto, nas disciplinas escolares em que é procurado mais apoio e nas tarefas e atividades realizadas, bem como nos distintos benefícios do projeto para os alunos e para a escola. A análise dos dados acentua o carácter instrumental de um projeto que é colocado mais ao serviço de uma pedagogia transmissiva.

2. A cooperação do aluno no processo de ensino-aprendizagem

A conceção de que não há ensino se a ele não corresponder aprendizagem, entendida como interiorização do conhecimento pelo indivíduo, desaconselha o recurso exclusivo à tradicional exposição oral do professor e justifica a incorporação de outros recursos didáticos que impliquem a participação dos alunos e a sua cooperação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O recurso à cooperação, não apenas entre professor e alunos mas também entre os alunos que trabalham em conjunto, contribui para que cada educando aprenda a estudar em grupo, seja introduzido em trabalhos autónomos e desenvolva a autoconfiança (Nérici, 1992).

A incorporação do trabalho entre pares no processo de ensino-aprendizagem afasta-se de uma concepção de aula em que os alunos “assistem”, “ouvem” e realizam exercícios sob a batuta do professor e, numa perspectiva construtivista, valoriza a intersubjetividade e a criação coletiva de significados, implicando a interação social como fonte que alimenta a aprendizagem.

O processo de incorporação do trabalho entre pares no processo de ensino-aprendizagem remete para um conjunto de características que estão pressupostas nos vocábulos “cooperação” e “colaboração” e que são inerentes ao “trabalho conjunto” para alcançar um propósito comum; este, por sua vez, depende da dimensão relacional dos indivíduos e da sua capacidade para a partilha, a entajuda, o gosto e a motivação para aprender juntos.

A aprendizagem cooperativa é definida por Johnson e colaboradores (1991) como “uma forma estruturada de trabalho em pequenos grupos, baseada na interdependência, responsabilidade, habilidades sociais e processamento do grupo, onde os alunos trabalham juntos para alcançar um objetivo comum”, seja ele “o domínio de um conceito, a solução de um problema ou a realização de uma tarefa académica”; ao fazê-lo, os alunos “maximizam a sua própria aprendizagem e sobretudo a dos demais” (cit. in Lima, 2012: p. 42).

A aprendizagem cooperativa distingue-se da aprendizagem baseada na competição e da aprendizagem baseada no individualismo. Nela, os alunos não trabalham uns contra os outros para obterem melhor resultado académico, assim como também não trabalham sozinhos para realizar objetivos de aprendizagem sem relação com os colegas. Em congruência com esta perspectiva, a avaliação dos esforços dos alunos na aprendizagem cooperativa é criterial, porque é feita por referência a critérios estabelecidos em função das finalidades consideradas e dos objetivos orientadores da ação (Johnson *et al.*, 2013: p. 3) e não por comparação com o desempenho dos indivíduos do grupo na realização de determinada tarefa (avaliação normativa).

A aprendizagem cooperativa assenta, assim, numa perspectiva de professor como criador de situações facilitadoras de aprendizagem e o seu sucesso depende de fatores como a interdependência positiva, a responsabilidade compartilhada por cada

indivíduo e pelo grupo, a interação estruturada dos estudantes, a composição adequada do grupo e as habilidades sociais dos seus membros (Johnson e Johnson, 1989 e Cooper *et al.*, 1992, *apud* Lima, 2012: pp. 43-45).

Muitas experiências de aprendizagem cooperativa implementadas nas escolas baseiam-se nas suas vantagens quando esta estratégia é aplicada com vista à promoção do sucesso escolar. A aprendizagem colaborativa apresenta vantagens sociais porque ajuda a desenvolver um sistema de apoio social para alunos e a entender a diversidade entre as pessoas em interação, assim como cria um ambiente positivo para o aperfeiçoamento e a prática de cooperação e favorece o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Tem também vantagens psicológicas porquanto, centrando o ensino no aluno, contribui para o aumento da sua autoestima, assim como, graças à cooperação, reduz a sua ansiedade e desenvolve nele atitudes positivas em relação aos professores. Tem ainda vantagens académicas porque promove habilidades de pensamento crítico, envolve os alunos ativamente no processo de aprendizagem, usa a metodologia de resolução de problemas, utiliza técnicas diversas de avaliação das aprendizagens, melhora os resultados escolares e mostra-se especialmente útil para motivar estudantes com currículo específico (Laal *et al.*, 2012: pp. 1697-1698; Silva, 2011: pp. 119-122).

3. Cooperação e colaboração

Na língua portuguesa, os verbos “cooperar” (prestar cooperação, trabalhar juntamente) e “colaborar” (trabalhar em comum com outrem na mesma obra) são tidos como sinónimos e esta sinonímia é balizada pela etimologia de cada um deles: *collaborare*, de *cum + laboro*, trabalhar com; *cooperari*, de *cum + operor*, trabalhar com, produzir com, exercer com). Mas há autores que distinguem entre aprendizagem cooperativa (*Cooperative learning*) e aprendizagem colaborativa (*Collaborative learning*), acentuando diferenças no que concerne ao propósito, ao grau de estruturação, aos relacionamentos, à prescrição de atividades e às palavras-chave que cada uma delas mobiliza (Oxford, 1997: p. 444, *apud* Torres *et al.*, 2004: p. 6):

- A aprendizagem cooperativa visa aumentar as habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas, enquanto a aprendizagem colaborativa visa promover a “aculturação” dos alunos nas comunidades de conhecimento;
- O grau de estruturação, é elevado na aprendizagem cooperativa e variável na aprendizagem colaborativa;
- Na aprendizagem cooperativa, os indivíduos são responsáveis pelo grupo e vice-versa – o professor facilita, mas o grupo é primordial –, enquanto, na aprendizagem colaborativa, os alunos se envolvem em atividades com “companheiros mais capazes” (professores, alunos mais avançados, ...) que lhes dão apoio e os guiam;
- A prescrição das atividades é elevada na aprendizagem cooperativa e baixa na aprendizagem colaborativa;
- A aprendizagem cooperativa remete para palavras-chave como interdependência positiva, responsabilização, trabalho em grupos, papéis definidos, estruturas, enquanto a aprendizagem colaborativa usa palavras-chave como Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotskhy), aprendizagem cognitiva, aculturação, suporte mútuo, cognição situada, indagação reflexiva, epistemologia.

Esta distinção realça, na aprendizagem cooperativa, a direção do professor e a estruturação das formas de organização da interação social na aula e, na aprendizagem colaborativa, o papel mais ativo do aluno e a sua “responsabilidade pela aprendizagem” (Silva, 2011: p. 68), que resulta da não definição prévia de uma estrutura e da autogestão dos indivíduos que compõem o grupo (Silva, 2011; Lima, 2012). Neste sentido, Paniz (1996: p. 1) realça na *colaboração* o seu carácter de “filosofia de interação e de estilo de vida pessoal, onde os indivíduos são responsáveis pelas suas ações, respeitando as capacidades e os contributos dos seus pares”; na *cooperação*, o autor destaca o seu carácter de “conjunto de técnicas e processos” utilizados em aula que

ajudam os indivíduos a interagirem entre si para a prossecução de um determinado objetivo.

As diferenças profundas entre colaboração e cooperação radicam, pois, em conceções distintas relativas à natureza do conhecimento e ao papel de autoridade existente na aula; ambas têm influência em diferentes variáveis pedagógicas e organizacionais, como o objetivo pedagógico, o objetivo da aprendizagem, o conteúdo, o controlo/autonomia, a situação de aprendizagem, a atividade pedagógica, as tarefas, a interdependência, a composição do grupo, a organização do grupo, a participação, a responsabilidade do professor, a responsabilidade do estudante, a avaliação (Henry e Lundgren-Cayrol, 1997; *apud* Silva, 2012: p. 115).

A distinção que se estabelece entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa torna-se pertinente no plano da análise se considerarmos que as características que as distinguem aparecem de modo compósito no plano da ação. Tomando aquelas características como polos de um *continuum*, compreende-se melhor a especificidade das distintas experiências implementadas nas escolas que aqui e ali se aproximam mais de um ou de outro polo e oscilam entre um paradigma mais “instrutivista” e outro mais “construtivista” do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, quando se operacionalizam os projetos gerados em contexto escolar, estas duas modalidades mobilizam elementos básicos comuns àqueles polos: os membros são diversos e as suas habilidades diferentes estabelecem uma interdependência positiva (tarefas, recursos, ...); são valorizados e avaliados os desempenhos individuais e grupal e considera-se não apenas o produto final mas também o processo de aperfeiçoamento e melhoria verificado; de igual modo, a interação estimula a ajuda mútua e a satisfação partilhada; por fim, são exigidos processos cognitivos gerados nas ações interpessoais de ajuda recíproca e é pressuposta a cooperação na aprendizagem (Johnson e Johnson, 1999, *apud* Silva, 2012: p. 91).

4. Um projeto de apoio curricular entre pares

O nosso estudo incide num projeto denominado “Apoio Curricular entre Pares”, implementado numa escola básica de 2.º e 3.º ciclos da Área Metropolitana do Porto

que integra o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). O projeto visa permitir uma aprendizagem colaborativa entre os vários elementos de uma turma, potenciar a aquisição dos conteúdos curriculares e contribuir para o aumento do sucesso escolar, a medir pelos resultados alcançados em pauta de avaliação.

Este projeto desenvolveu-se, em período experimental, no 3.º período do ano letivo de 2014/2015, nos 8.º e 9.º anos, e abrangeu 128 alunos, dos quais 35 eram “líderes”. Em 2015/2016 foi estendido a todos os alunos do 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), cujas idades se situam entre os 12 e os 15 anos, e, no total, abrangeu 686 alunos: 208 no 1.º período, 232 no 2.º período, e 246 alunos no 3.º período, sendo que destes foram “líderes”, respetivamente, 71, 75 e 82 alunos. Em 2016/2017, abrangeu, no total, 832 alunos: 295 no 1.º período, 275 no 2.º período e 262 no 3.º período; de entre estes, foram “líderes” 107, no 1.º período, 92, no 2.º período, e 84, no 3.º período.

São “alunos líderes” os estudantes com melhores resultados em pauta escolar que se disponibilizam para integrar a ação. A seleção dos estudantes para “apoio” é realizada antes do início de cada período escolar, tendo em conta a análise do aproveitamento escolar de cada aluno na turma e a continuidade ou nova seriação de alunos líderes: para o 1.º período do ano letivo, são indicados os alunos que, no ano letivo anterior, tiveram vários níveis negativos ao longo do ano; para o 2.º período, são assinalados os alunos que têm piores resultados escolares no 1.º período; no 3.º período são preferencialmente selecionados alunos que obtiveram entre uma e três negativas no período anterior.

O projeto funciona preferencialmente numa metodologia Philips 4×3 (quatro grupos de três elementos, divididos por duas salas de pequena dimensão, havendo em cada uma duas mesas e seis cadeiras) e realiza-se semanalmente numa sessão de cerca de 50 minutos, em horário previamente definido pela Direção do Agrupamento. É pedido a cada aluno líder que crie no seu grupo uma dinâmica centrada no estudo e trabalho específico de disciplinas fundamentais e de forte pendor curricular, como o Português, o Inglês, o Francês, o Espanhol, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas. Compete a cada aluno líder a tomada de

decisão, em cada sessão de trabalho, sobre as disciplinas e a metodologia que vai utilizar para dinamizar a aquisição do conhecimento junto dos seus pares. Habitualmente estes alunos optam por estudar as matérias curriculares que vão ser alvo de avaliação formal mais proximamente. Utilizam para isso diferentes técnicas, entre as quais: 1) o método expositivo para reforçar a compreensão das matérias; 2) a resolução de fichas de trabalho que permitem uma aplicação dos conhecimentos e ulterior correção pelo líder; 3) o método interrogativo para verificar a aquisição e consolidação dos conhecimentos; 4) a simples realização dos trabalhos de casa indicados pelos professores; 5) a elaboração de resumos das matérias.

Este trabalho dos líderes é assistido e supervisionado por adultos (psicólogo e docentes destacados para o projeto) e segue alguns princípios metodológicos sobre o funcionamento da ação, entre os quais: 1) cada líder escolhe os elementos que vai apoiar, a partir de uma lista previamente definida; 2) os adultos presentes nas sessões não interferem habitualmente nas dinâmicas criadas em cada grupo – apenas sugerem metodologias de trabalho aos líderes, recolhem as notas dos testes escolares, monitorizam as datas de avaliação formal, relembram os testes mais próximos e não permitem uma descentração do foco de trabalho sugerido pelos líderes; 3) cada líder sabe as notas dos seus colegas apoiados e tem a noção de que todo o trabalho desenvolvido serve para os alunos apoiados recuperarem notas.

Ocasionalmente, existe a necessidade de recomposição do grupo, retirando algum elemento por desajuste emocional ou recusa em trabalhar colaborativamente e fazendo-o regressar à sala de aula de origem.

5. Metodologia e objetivos do estudo

O nosso estudo visa identificar e compreender as perceções dos alunos sobre as práticas de aprendizagem cooperada, optando por uma metodologia de cariz qualitativo, com recurso à técnica do grupo focal, cuja finalidade principal é “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituiriam num novo conhecimento” (Galego e Gomes, 2005: p. 175). Com efeito, a discussão focada é uma técnica apropriada para um exame mais aprofundado dos

processos de aprendizagem cooperativa, fazendo da interação que se estabelece no grupo o principal meio e fonte de produção de dados; permite também a identificação das diferenças de pensamento e o leque de ideias existente entre os estudantes que integraram o projeto, seja como “aluno apoiado” seja como “aluno líder”, bem como os argumentos usados por uns e outros (Amado, 2014: p. 226). Ao mesmo tempo, pode diagnosticar os potenciais problemas do projeto em estudo, estimular novas ideias e conceitos criativos e gerar novas hipóteses de investigação (Silva *et al.*, 2014: p. 178).

A entrevista em grupo focal foi antecedida por registos de observação e por um inquérito por questionário aplicado, no ano letivo de 2015/2016, aos “alunos líderes” por parte de um dos supervisores do projeto e coautor deste estudo, com vista à monitorização daquele. Nesse questionário, a que responderam 76 alunos, os alunos consideram útil (66%) ou muito útil (29%) a sua participação no projeto, acham que com a sua ajuda todos (22%) ou alguns (74%) conseguiram melhorar as notas, afirmam que voltariam no futuro a participar num projeto similar (92%) e que o projeto os ajudou também a eles próprios (75%) a melhorar as notas. Consideram ainda que conseguiram pôr os colegas trabalhar as matérias dadas (80%) e que eles respeitaram a sua liderança (74%).

Criaram-se assim dois grupos focais em momentos diferentes, um grupo focal com alunos líderes e um grupo focal com alunos apoiados, obedecendo a dois critérios: serem de turmas diferentes e terem facilidade de comunicação. No primeiro grupo participaram seis alunos líderes (cinco do 7.º ano e um do 8.º ano) e, no segundo, oito alunos apoiados (seis do 7.º ano, um do 8.º ano e um do 9.º ano). O *focus group* teve lugar na biblioteca da escola, tendo-se realizado cada sessão em momentos diferentes do dia 24 de maio de 2017 (primeiro, o dos “alunos líderes”, e depois, o dos “alunos apoiados”), e com duração de uma hora.

6. Apresentação e análise dos resultados

A análise dos resultados do grupo focal partiu dos tópicos criados para o guião da entrevista, tendo em conta os objetivos específicos desta, ou seja, constatar as perceções e representações dos alunos acerca da sua participação no projeto, bem como do

funcionamento e do impacto deste. Relativamente à participação, identificam-se as características dos alunos (dos líderes e dos apoiados) e as vantagens do projeto para os alunos líderes, e inquire-se sobre a vontade de integrar um projeto do mesmo tipo. No que concerne ao funcionamento, registam-se as disciplinas com apoio, identifica-se a época de maior procura desse apoio, distinguem-se tarefas e atividades de apoio e indaga-se a característica mais marcante de um aluno líder, bem como sugestões de melhoria da eficácia do apoio. Por fim, inquire-se os alunos sobre o impacto do projeto nas classificações académicas e identificam-se outros benefícios para a pessoa de cada um deles e/ou para a escola.

6.1. Participação no projeto

Na dimensão da participação consideramos as características dos estudantes que integram o projeto como “líderes” e como “apoiados”, as vantagens do projeto para cada um dos grupos e a vontade de integrar um projeto do mesmo tipo.

Os alunos líderes consideram os alunos apoiados como sendo colegas que se esforçam, mas “precisam de ajuda”, que “não percebem o que os professores dizem e precisam de uma forma mais simples” de dizer as coisas, ou que “são tímidos, têm dúvidas e guardam-nas para si” mas que “em grupos mais pequenos têm mais facilidade” de expor a dúvida e de compreender o que é explicado.

Afiançam que há “alguns alunos [que] são preguiçosos” e outros “brincalhões”, alguns que “não querem aprender” ou “não se esforçam” como deveriam, pelo que escolhem “os alunos com mais dificuldades”, aqueles “com que nos damos melhor e que estão mais à vontade connosco”, em detrimento dos que eles “sabem que têm dificuldades de atenção e pouco interesse”.

Por seu lado, os alunos apoiados afirmam que são as classificações negativas, as “más notas” que os fazem procurar o apoio dos colegas: “É por causa das notas. Tirei más notas e depois fui para lá e melhorei”. O objetivo, dizem outros dois, é proporcionar tempo de estudo “para melhorar as notas”: “Não tinha antes más notas, mas deixei de estudar mais”; “Pelas notas e por não conseguir estudar em casa”.

Na opinião dos alunos líderes, o grupo que eles constituem caracteriza-se por os seus membros terem “boas notas”, “facilidade em aprender”, “facilidade em explicar as coisas aos outros”. Consideram que “não somos tão tímidos”, que se expressam com mais facilidade; que têm “maior capacidade em aprender”, porque “temos melhores notas” e “porque conseguimos que os outros aprendam”, e ilustram: “Às vezes é mais fácil um colega explicar, porque é mais fácil um colega explicar do que os professores; porque estão mais à vontade para tirar as suas dúvidas”.

Já dois alunos que recebem o apoio consideram que os alunos líderes são “estudiosos”. Outro diz que são “duros” e esclarece que é “por nos explicar”. Outro acrescenta: “Não dão facilidades para nós não estudarmos”. Um quarto refere: “Percebem melhor a matéria e têm mais jeito a explicar-nos”. Um quinto aluno não concorda que seja “por perceberem melhor”, porque, diz, “tem as mesmas notas que eu”, mas, sim, porque “ela explicava!”.

Os alunos líderes consideram, em primeiro lugar, as vantagens de carácter emocional que resulta para eles próprios da entreajuda: “sentimo-nos orgulhosos pelos outros melhorarem as notas”, “sentimo-nos bem por estar a ajudar os outros”, “tenho orgulho em ajudar”, “sentimos que fizemos tudo para os ajudar”. Um deles explica: “Sentes que foste tu que o fizeste. Que o ajudaste”. Outro realça que “gostaria que fizessem o mesmo connosco”.

Os alunos líderes afirmam, em segundo lugar, que “nós aprendemos mais com eles”, “aprendemos mais a apoiar”, e acrescentam que “às vezes também são eles a explicar-nos a nós”, “os colegas também nos ensinam”. Realçam que “aprendemos melhor a explicar”, “temos que pensar outra vez na matéria” que vamos estudar e “aprendemos a ver também o lado deles e não só o nosso”.

Já os alunos apoiados referem que este tempo de apoio ao estudo por pares resulta em “melhores notas”, “melhor concentração” e “facilidade em estudar”. Vários sublinham a possibilidade de estudar na escola, já que em casa não conseguem: “Eu não estudo em casa. Estudando lá [no Apoio], consigo tirar melhores notas”; “Em casa tenho preguiça de estudar”; “Estudar sempre mais um bocado. Em casa também não estudo”. A razão

parece simples: “Nós, ao estudar, estamos juntos, e alguns conseguem esclarecer dúvidas uns aos outros”.

Colocada a questão de saber se voltariam a integrar um projeto similar, todos os alunos líderes garantem ao mesmo tempo: “Sim!”. E três acrescentaram que estão disponíveis para mais horas por semana: “Claro!”.

Também os alunos apoiados respondem que “sim”. Um salvaguarda: “Por mim, continuava”. Dois explicam a resposta afirmativa: “Porque ajuda mais um bocado a compreender a matéria e a subir as notas”; “Ajuda a não ter que estudar em casa”. Já um quarto oscila, explicando: “Por um lado, sim: aprendo melhor; por outro, não, porque é só uma aula. Tinha que ser mais”. E é corroborado por outro colega: “Devia ser mais um bocadinho. Quarenta e cinco minutos é pouco”.

6.2. Funcionamento do projeto

Na dimensão do funcionamento do projeto, incluímos categorias como disciplinas com apoio, época de maior procura, tarefas e atividades de apoio, característica mais marcante de um aluno líder e melhoria da eficácia do apoio.

Os alunos líderes elencam as disciplinas em que é procurado mais apoio na hora destinada ao projeto: Matemática, Geografia, Inglês, Português, Ciências, Físico-Química e Francês. Já os “alunos apoiados” apenas referem as quatro primeiras. Há mesmo quem especifique porque procura o apoio nessas disciplinas: “Não percebo nada de Português”; “Não sei muito bem Matemática”; em Português e Matemática “sinto mais dificuldades, são as disciplinas mais difíceis”.

Um dos alunos apoiados procura explicar esta procura de apoio entre pares: “Talvez porque entre nós é mais fácil ajudar-nos, estar entre amigos e explicarmos uns aos outros. É também mais uma hora de estudo e estamos ali e aprendemos melhor”. Outro acrescenta que nesse apoio “a gente tem-se sentido bem”.

Os alunos líderes declaram que se verificou maior procura do apoio no 2.º período, explicando que foi por ter sido mais longo, que “tinha mais matéria”, que “a matéria

era mais complicada” e que os alunos apoiados “tiveram negativa no 1.º; então, procuraram ajuda no 2.º período”; “Parece que no 2.º acordaram!”.

Também os alunos apoiados consideram o 2.º período como aquele em que há mais procura. E explicam que é nessa época que se “esforçam” mais: “Não estudámos muito no 1.º período e no 2.º período fizemos mais esforço para subir o maior número de notas que eram negativas”; “As notas não foram tão boas porque não nos esforçámos o suficiente. Se nos tivéssemos esforçado, teríamos tido melhores notas”. Já no 3.º período, “é só estudar para manter”.

Cabe ao aluno líder determinar o que fazer na hora de “Apoio Curricular entre Pares”. Explicam os alunos que integram o grupo focal dos líderes que estes recorrem à explicação – “Eu explico a matéria a partir de resumos” –, à arguição oral (mas sem atribuição de classificação) – “Faço perguntas e eles respondem” – e à repetição – “Repetem a resposta até saberem”. Trata-se, pois, de uma metodologia baseada na exposição do que é considerado essencial, na cobrança oral das matérias valorizadas em sede de avaliação formal e na repetição com vista à memorização.

Os alunos líderes replicam no tempo de “Apoio Curricular entre Pares” as metodologias usadas pelos seus professores na escola ou pelos explicadores no centro de estudos: “Preparo fichas em casa”, “Faço resumos da matéria e dou-lhes”, “Mando-os fazer resumos”, “Preparo com base no meu método de estudo. Se dá comigo, dá com eles também”.

Por seu lado, os alunos apoiados referem que o tempo do Apoio entre Pares é para “fazer” ou “corrigir os trabalhos de casa”, “conversar sobre a matéria”, “fazer resumos”, simplesmente “estudar” e “esclarecer dúvidas e preparar para os testes”. Uma aluna acrescenta: “A minha líder faz-me fichas e explica-me. Também somos amigas e também sabe mais”.

São várias as características positivas que os alunos líderes consideram mais marcantes no exercício da função que lhes cabe no âmbito do projeto: habilidades cognitivas – “inteligente” –, mas sobretudo, habilidades socioemocionais – “responsável”, “compreensivo”, “paciente”, “organizado”, com “prazer de ajudar” e “orgulhoso” do que faz –; há ainda habilidades técnicas – “Explica de forma básica”.

Por sua vez, os “alunos apoiados” dizem que os “alunos líderes” são “exigentes, “esforçados”, “trabalhadores”, “inteligentes”, “cansativos” e “estudiosos”.

Quando foram solicitadas aos alunos líderes sugestões para aumentar a eficácia, a sua primeira recomendação foi a de disporem de “mais tempo”, explicando que “em 45 minutos ninguém faz milagres”. Sugerem também que haja uma sala comum para a realização do projeto: “Era fixe todos os líderes terem uma sala para estar com todos. Apoiávamo-nos”. Admitem que “era preciso controlar o silêncio. Mas era interessante. Podíamos fazer mais exercícios, apoiar mais alunos e tirar dúvidas entre nós”.

Os alunos apoiados consideram também que um tempo letivo é “pouco”, sendo unânimes em pedir “mais tempo de aula”. Um deles pede mesmo “mais líderes”. Um outro sugere alteração no modo de fazer os grupos: “Fazer os grupos, não por escolha, mas pelas notas”. E outro refere ainda a necessidade de “Refazer os grupos com um líder por disciplina”.

6.3. Impacto do projeto

O impacto esperado do projeto incide sobretudo na melhoria das classificações académicas dos alunos que são apoiados, mas estende-se a outros benefícios pessoais dos estudantes nele envolvidos, bem como a benefícios indiretos para a escola.

Os alunos líderes consideram que do projeto resulta uma melhoria das classificações académicas dos “alunos apoiados”: “Sim. Algumas. A maior parte. Os mais interessados”; mas assinalam os casos de alguns alunos que não melhoraram a nota, registando que “os que estavam muito mal numa disciplina não conseguiram subir” ou que “alguns não querem aprender e nós não podemos fazer milagres!”.

Declaram também que as suas próprias classificações “subiram” e justificam: “Ao explicarmos aos outros, apercebemo-nos do que não sabemos e procuramos aprender mais”. Ou ainda: “Acho que o Apoio de Pares também nos ajuda a melhorar as nossas notas”.

Os alunos apoiados realçam fundamentalmente o sucesso obtido. Referem a “subida” das classificações: “Subi duas”; “Subi a Físico-Química”; “Consegui. Não tirei nenhuma negativa. Antes tinha uma. E subi a todas. (...) Também tirei um cinco”.

Dois declaram a subida a várias disciplinas: “Subi. Tinha sete [negativas] e agora tive quatro. Podia ter só duas, mas não tirei”; “Tirei cinco [negativas] no primeiro período e tirei uma no 2.º período. Melhorei em tudo”.

E outros dois referem “subidas” e “descidas”: “Subi duas e descí uma”. “Subi uma e descí uma em relação ao 1.º período. Mas algumas consegui manter”.

Os alunos líderes consideram ainda que beneficiam “na compreensão dos outros” e em “saber ouvir a opinião dos outros” e que progrediram “nas relações que temos com as outras pessoas”. Consideram ainda que o projeto ajuda a melhorar as relações de horizontalidade: “Não somos superiores a ninguém, só porque temos mais capacidades”.

Já o primeiro benefício evidente para os alunos apoiados parece ser o facto de passarem a ter “menos faltas de TPC”. Mas também são referidos ganhos em termos de amizades – “Fizemos amigos por estudar juntos” – e de cumplicidades conseguidas que lhes permitem “pedir apoio por sms”, “pedir resumos”, “pedir informações sobre os TPC, saber se [os] há, e ter respostas para dúvidas [na preparação] para o teste”. Acabam mesmo alguns por “pedir ao professor para [os deixarem] ficar à beira do líder” e, se já estão sentados a seu lado, pedem-lhes “ajuda na aula para fazer os exercícios”.

O projeto Apoio Curricular entre Pares visa sobretudo a melhoria das aprendizagens, e o móbil mais próximo da escola como organização e dos professores enquanto principais profissionais do currículo é a *accountability*, a responsabilidade e responsabilização que vem sendo medida através dos resultados escolares (Afonso, 2010). Mas o projeto traz ainda outros benefícios indiretos que, por sua vez, contribuem também para criar um clima positivo de aprendizagem. Os alunos líderes afiançam: “A relação entre nós também ficou melhor”; “Depois de conhecer as pessoas no Apoio de Pares, ficamos a dar-nos melhor”. Consideram ainda que “o ambiente na sala de aula também melhorou um bocado...” ou “Ligeiramente”, e acrescentam que “Aumentou o foco no estudo”. Esclarecem que “[os alunos apoiados], ao ouvir-nos

pensam que também têm que ouvir os professores”. Afirmam mesmo que, “na sala de aula, também nos chamam baixinho para os ajudarmos” ou ainda que “trocamos mensagens para nos apoiarmos”.

Os “alunos apoiados” enfatizam o rendimento escolar e a melhor relação com os colegas. Dizem mesmo que o ambiente de aula melhorou e que “os professores notaram a melhoria”. Um deles é perentório: “O Apoio de Pares está a fazer-nos bem”.

7. Um projeto ao serviço da pedagogia transmissiva

Os alunos apoiados apresentam as seguintes características: 1) têm baixa fiabilidade nos processos de aprendizagem e de motivação; 2) obtêm rendimento escolar abaixo da média esperada para o grupo-turma; 3) não experienciam habitualmente o valor da autonomia de trabalho; 4) comunicam pouco as suas dificuldades de aprendizagem; 5) afastam-se dos processos atencionais e maturacionais necessários à aprendizagem. Já os alunos líderes: 1) têm bons níveis de fiabilidade nos processos de aprendizagem e de motivação; 2) conseguem rendimento escolar acima da média esperada para o grupo-turma; 3) valorizam e experienciam frequentemente o valor da autonomia de trabalho e uma autodireção; 4) comunicam muito as suas potencialidades de aprendizagem e a capacidade de autoquestionamento das matérias; 5) são mais exímios nos processos atencionais e maturacionais necessários à aprendizagem e possuem pré-requisitos que a favorecem.

O estudo em grupo favorece a aprendizagem dos conteúdos curriculares, desenvolve a sociabilidade, promove a capacidade de articulação e de trabalho com os pares, ajuda a ver as questões em estudo por ângulos diversos, fortalece o espírito de grupo e beneficia o aparecimento de líderes (Nérici, 1992: p. 195).

A voz dos alunos que participam no projeto Apoio Curricular entre Pares reitera as vantagens do estudo em grupo, dando conta da “subida” das classificações académicas, seu principal objetivo, mas também o espírito de camaradagem que empresta ao projeto a descontração necessária à aprendizagem (por isso, reduz a ansiedade, que a obstaculiza); favorece ainda a confiança entre os elementos do grupo.

No inquérito acima referido, os “alunos líderes” já tinham respondido que os principais pontos fortes do Apoio Curricular entre Pares eram o estudo em grupo e em ambiente de descontração (20%), a ajuda aos colegas para subirem as suas classificações académicas (65%) e a melhoria da interação (10%), permitindo a convivência com os colegas e aumentando a confiança mútua. Neste aspeto, o projeto Apoio Curricular entre Pares abre uma grande brecha no “arquipélago de solidões” (Tiffin e Rajasingham, 1995, *apud* Silva, 2011: p. 71) do processo individualista de ensino-aprendizagem.

Na discussão focalizada, os alunos centram os seus ganhos na valorização dos sentimentos pessoais de satisfação, na entreajuda e seus reflexos na progressão de líderes e apoiados e no carácter de continuidade da aprendizagem que já está adquirida. Consequentemente, os alunos são de opinião de que o projeto deve continuar e mostram a sua disponibilidade para nele continuar a participar, acrescentando alguns que lhe deveria ser atribuído mais tempo no horário semanal.

Por outro lado, na discussão focalizada sobressai que o projeto está fortemente ancorado numa perspetiva instrutivista, trazendo para o seu interior as metodologias usadas pelos professores e explicadores que favorecem a memorização e a exercitação com vista à realização com sucesso das provas de avaliação sumativa, mais do que o trabalho de projeto e a indagação reflexiva que caracterizam a aprendizagem colaborativa. O desenvolvimento do projeto está, pois, ao serviço de uma pedagogia tradicional transmissiva – uma pedagogia que define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa, acentua a função respondente do estudante e opta por propostas estandardizadas. Já as pedagogias participativas envolvem o estudante na experiência e consideram a sua atividade como colaboração; concebem o processo de aprendizagem em desenvolvimento interativo entre o educando e o educador e pensam o espaço e os tempos educativos para permitir a interação educativa; por fim, concebem as atividades como ocasião para os estudantes fazerem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2011: pp. 14-15). Neste sentido, importa que o aluno se encontre implicado (interessado) numa experiência, que tenha em si algo que escape à rotina e lhe desperte a curiosidade, o

faça pensar e pesquisar com vista ao seu esclarecimento e à determinação da solução. Com efeito, “o ponto de rutura com a pedagogia tradicional transmissiva, radica, desde logo, no carácter vivido, real e não académico do conteúdo da aprendizagem, pois o verdadeiro conteúdo é a experiência do aluno e o seu desenvolvimento qualitativo quando educativamente orientada” (Gambôa, 2011: p. 55).

O aumento da interação dos estudantes e da confiança mútua no âmbito do projeto cria condições para a melhoria do ambiente de sala de aula e para a melhoria do clima organizacional da escola, embora estes não dependam apenas dos alunos. Assim como não pode depender apenas dos “alunos líderes” a melhoria dos resultados académicos dos “alunos apoiados”, mesmo que aqueles continuem a justificar os casos não bem-sucedidos com as características dos indivíduos, como a preguiça, a ausência de estudo, a falta de concentração, e ignorando fatores de política educativa, cultural e social e fatores de organização pedagógica e curricular da escola.

Por fim, é de notar o valor que os alunos líderes atribuem ao projeto no seu crescimento como pessoas em interação com os colegas, na compreensão do outro, no desenvolvimento da capacidade de escuta, no estabelecimento de relações amistosas. Do mesmo modo, valorizam o projeto porque os ajudou a aprender mais e melhor – “apercebemo-nos do que não sabemos e procuramos aprender melhor”; “também nos ajuda a melhorar as nossas notas” –, sendo, por isso, testemunho vivo de como se “aprende” melhor quando se “ensina”, isto é, quando se explica, resume, estrutura, define, generaliza, elabora e ilustra. O seu testemunho dá razão a Cícero e a Séneca quando dizem, respetivamente, “Se queres aprender, ensina” (*Si vis discere, docet*) e “Quem ensina aprende” (*Qui docet, discit*). É esta perspetiva que inspira distintas experiências de educação mútua ou recíproca, como são o modelo monitorial de Lancaster, as Universidades Populares, a educação dialógica (Paulo Freire) e as comunidades de aprendizagem (Bajo Santos, 2008).

8. Conclusão

As razões e motivações que levam os alunos a participar no projeto de Apoio Curricular entre Pares são de ordem cognitiva e socioemocional ou, mais pragmaticamente, de

ordem escolar. Mas destaca-se a maior adequação da linguagem utilizada entre eles em comparação com a dos professores na aula. Esta proximidade linguística favorece a aprendizagem em conjunto, num registo de maior horizontalidade, onde cada um “aprende ensinando” e/ou “ensina aprendendo”, alarga os seus horizontes conceptuais e sente-se mais realizado como pessoa e como estudante. Por isso, os alunos aprovam a continuidade do projeto e sugerem a introdução de alterações com vista à melhoria da sua eficácia. Realçam no projeto, em primeiro lugar, a melhoria das classificações académicas, mas também benefícios para cada um dos participantes, bem como benefícios indiretos para a escola por via da melhoria do clima de aula e do clima de escola.

Ao ouvir os alunos, os “líderes” e os “apoiados”, este estudo acaba por ser uma forma de ouvir vozes tradicionalmente escondidas no funcionamento das escolas e por contribuir para a sua melhor integração na escola e nos processos de aprendizagem. Ao tomar o projeto Apoio Curricular entre Pares como objeto, este estudo vem a ser “a habilidade de saber aproveitar o potencial (valiosíssimo) de aprender a partir de diferentes pontos de vista, e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem” (Correia *et al.*, 2002: p. 24) – e, por isso, ele não pode ser dado como definitivamente concluído.

Com efeito, importa estudar o eco das vozes dos alunos, em primeiro lugar, no aprofundamento do projeto e, depois, na escola, sobretudo no que concerne às barreiras que comprometem a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; assim como importa incorporar a participação de outras vozes, como a dos pais dos alunos e a dos profissionais que estão envolvidos no desenvolvimento do mesmo projeto.

Por outro lado, querendo o projeto inscrever-se como experiência escolar de aprendizagem colaborativa, encontrará na filosofia desta (Paniz, 1996) o suporte essencial para o desenvolvimento de metodologias participativas que valorizem a intersubjetividade e conduzam a aprendizagens significativas; ao mesmo tempo, desamarram o laço estreito que mantém com a pedagogia transmissiva e os seus dispositivos de explicação, exercitação, repetição e memorização de saberes.

9. Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *RPBA*, 1, vol. 26, jan.-abr., 13-30.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2.ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bajo Santos, N. (2008). El principio revolucionário de la educación mutua. *Anuario Juridico y Económico Escorialense*, XLI, 2008, 779-802. Consultado em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2652095.pdf>.
- Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., Vitorino, T. (2002). *As vozes dos alunos: Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Consultado em http://redeinclusao.pt/media/fl_44.pdf.
- Galego, C., Gomes, C. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, 173-184.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (2013). Cooperative learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in University Teaching*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota. Consultado em http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf.
- Laal, M., Kermanshahi, Z. K. (2012). 21st century learning; learning in collaboration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47 (2012), 1696–1701. Consultado em http://ac.els-cdn.com/S1877042812026213/1-s2.0-S1877042812026213-main.pdf?_tid=85f6a4b6-49fo-11e7-a7f7-00000aabof26&acdnat=1496668484_46adeb5cd37e8b94fd4a34954e473497.
- Lima, S. J. (2012). *Aprendizagem cooperativa: Um experimento no ensino de Contabilidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Nérici, I. G. (1992). *Metodologia do Ensino: Uma Introdução*, 4.ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Oliveira-Formosinho; Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.

- Panitz, T. (1996). A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. *Deliberations*, London Metropolitan University; UK. Consultado em <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm> .
- Silva, S. S. L. M. (2011). *Itinerários de @prendizagem colaborativa/cooperativa em contexto online*. Tese de doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa.
- Soares, I. S., Veloso, A. L., Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 2014, 26, 175-190.
- Torres, P. L., Alcantara, P. R., Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 4, n.º 13, septiembre-diciembre, 2004, 1-17.